IUFM de Bourgogne
Centre d'Auxerre

Concours de recrutement de professeur des écoles

Comment utiliser l'imagination dans la création littéraire?

ROUX Anne-Sophie
Année 2006

Directeur de mémoire:M. D. Laugier
N°de dossier: 0400442N

SOMMAIRE

Introduction: Comment et pourquoi avoir choisi ce thème?.....3
Pour faire le point: quelques élèments de théorie:.....4
Petit historique sur la place de l'imagination en écriture:.....4
Que nous disent les I.O. et les programmes sur la production d'écrit?.....5

I. Les conditions de développement de l'être imaginant.....7

I.1. L'enfant a-t-il besion d'aide dans ce domaine?.....7
I.1.1. L'imaginaire naturellement présent chez l'enfant:.....7
I.1.2. Pourquoi faut-il stimuler l'imaginaire enfantin?.....8
I.1.3 Pourquoi canaliser l'imaginaire enfantin?.....9
I.1.4 Comment canaliser l'imagination?.....9

I.2. Comment mettre en place des situations déclenchantes pour l'imagination?.....10
I.2.1. Comment mettre en place des situations déclenchantes pour l'imagination au cycle II?.....10
I .2.2. Comment mettre en place des situations déclenchantes au Cycle I:.....14

I.3. Quand l'imaginaire rencontre des obstacles:.....17
I.3.1. Le réel comme obstacle à l'imagination:.....17
I.3.2. L'influence du « capital culturel » sur la capacité à imaginer:.....17
I.3.3. Quand la dimension affective prend le pas sur l'imagination:.....18

II. De l'imaginaion à la création ou comment mettre en mots son imagination?.....19

II.1. Les conditions de travail sur les trois cycles:.....19
II.1.1. Observations et remarques par cycle:.....19
II.1.2. Les conditions générales pour la réussite d'une situation d'écriture:.....22

II.2. Produire des textes lorsque l'on ne sait pas écrire: La dictée à l'adulte:.....23
II.2.1. Pédagogie de la dictée à l'adulte:.....23
II.2.2. L'intervention de l'adulte:.....25

II.3. Les obstacles et leurs remédiations en production d'écrit:.....26
II.3.1. Comment surmonter les obstacles?.....26
II.3.2. La place de la correction:.....31
II.3.3. La différenciation:.....32

III Bilan général.....33

III.1. Imaginer pour maintenir le plaisir d'écrire:.....33
III.2. Et si c'était à refaire? 34

Conclusion.....37

BIBLIOGRAPHIE.....38

Comment utiliser l'imagination dans la création littéraire?

Introduction: Comment et pourquoi avoir choisi ce thème?

En tout premier lieu, je cherchais un sujet qui puisse être abordé sur les trois cycles. Choisir un thème traitant de la production d'écrit, alors que les enfants des cycles I et II dans lesquels j'ai effectué mes stages n'ont pas encore une grande maîtrise, ni du geste graphique ni de la mise en mots d'un texte, était donc pour moi un défi. Je devais en effet fournir un travail important sur les variables didactiques et ce, en fonction de l'âge des enfants. Le choix d'un travail sur l'imagination n'est pas non plus un hasard car ce domaine est inhérent à chacun de nous, tout le monde est effectivement capable d'imaginer. De ce point de vue, les élèves sont donc égaux les uns par rapport aux autres. Enfin, l'imagination est particulièrement riche chez les enfants en bas âge puisque la frontière entre le réel et le fictif est pour eux très mince voire inexistante. Ils vivent dans un monde habité par le merveilleux ce qui rend leur imagination très riche. De ce fait, une évolution est observable entre les élèves des cycles traités.

Il était également important pour moi et ce, en raison de mes préférences, de traiter d'un sujet en relation étroite avec le monde de la littérature et plus particulièrement celui de l'écriture de textes narratifs. Il s'agit d'un choix en rapport avec les programmes puisque les textes à dominante narrative sont primordiaux aux cycles des apprentissages premiers, fondamentaux et des approfondissements. Ce type de texte est également présent dès les tous premiers rapports des enfants avec la littérature. Une des difficultés majeures est de savoir comment lier l'aspect merveilleux de l'univers enfantin au travail de l'écrivain à travers la production de textes narratifs.

C'est à partir de la convergence de mes envies et questionnements qu'est né mon sujet, à savoir: **Comment utiliser l'imagination dans la création littéraire?**

J'expliquerai donc en premier lieu les conditions de développement de l'être imaginant, puis j'insisterai sur les différentes manières possibles de mettre en mots le produit de l'imagination avant de me pencher, sous la forme d'un bilan, sur quelques pistes pédagogiques permettant la conservation du plaisir d'écrire grâce à l'imagination.

Pour faire le point: quelques élèments de théorie:

Petit historique sur la place de l'imagination en écriture:

Imaginer des histoires et les mettre en mots est un objectif majeur dans la maîtrise de la langue mais il n'en a pas toujours été ainsi. En effet la production d'écrit se restreignait dans un premier temps à l'acte de graphier qui comprenait à lui seul de fortes contraintes matérielles tel que le maniement de la plume et de l'encrier. De plus, l'écriture n'était étudiée que lorsque la lecture était parfaitement maîtrisée. Puis, lorsque Jules Ferry devint ministre de l'Instruction publique de 1879 à 1883, l'acte d'écrire s'est élargi à la reproduction de modèles de lettres puis de mots et enfin de phrases courtes. La rédaction autonome est apparue par la suite, mais l'éventail de types d'écrits était restreint (récit, description ou lettre) et la liste des sujets très vite close, car il s'agissait souvent de récits présentant un caractère moral. Cette pédagogie, qui ne laissait que très peu de place à l'imagination, valorisait principalement la mise au propre des textes. L'ouvrage Lire, écrire, 2: Produire des textes[1] souligne une évolution quant à la nature des types d'écrits entre les années 1923 et 1977. Si un modèle support reste permanent, le rapport de la commission Rouchette publié entre 1969 et 1971 montre qu'il faut permettre aux enfants de s'exprimer de manière plus libre et spontanée sur des sujets qui ont pour eux un centre d'intérêt véritable. Les Instructions officielles de 1977 remplacent alors la traditionnelle rédaction par l'expression écrite. C'est donc à cet instant que l'imagination a pu être intégrée aux productions écrites.

Dans les programmes actuels, l'imagination est citée dans les ouvrages Qu'apprend-on à l'école primaire[2] et Qu'apprend-on à l'école maternelle[3] sous l'intitulé: «la sensibilité, l'imagination, la création» dans les domaines de la musique et des arts visuels mais aussi lorsqu'il s'agit de produire des écrits. L'imagination est donc interdisciplinaire car elle permet, par exemple de lier la littérature à d'autres arts par une approche sensible et sensorielle. Par ce biais, l'éducation artistique permet de s'exprimer et de construire de nouvelles connaissances.

1 Chartier A.M, Cless C & Hébrard J., Hatier pédagogie 1998
2 Ministère de l'Éducation Nationale C.N.D.P. / X.O. Éditions 2004
3 Ministère de l'Éducation Nationale C.N.D.P. / X.O. Éditions 2004

Que nous disent les I.O. et les programmes sur la production d'écrit?

La production d'écrit tient une place prépondérante dans les programmes ainsi que dans l'ouvrage La maîtrise de la langue à l'école[1], et plus particulièrement dans les domaines des textes narratifs et documentaires même s'il ne s'agit que d'une initiation. Je vais donc dans cette partie insister sur les deux cycles dans lesquels j'ai pu expérimenter la place de l'imagination dans les productions d'écrits c'est à dire les cycles I et II mais aussi sur le cycle III dans lequel j'ai pu faire de nombreuses observations au cours d'un «travail en atelier pédagogique» (TAP) sur l'ériture d'un récit policier.

**La production d'écrit au cycle I:*

Produire des textes en maternelle est possible grâce à la méthode de la dictée à l'adulte. Il ne s'agit pas de demander aux enfants une écriture directe des textes mais de « s'initier à produire oralement des textes », d'après l'ouvrage La maîtrise de la langue à l'école. L'adulte est ici un intermédiaire entre le support écrit et l'enfant. Ce travail est intéressant et riche, puisque les enfants voient leur texte s'écrire au fur et à mesure sous leurs yeux et peuvent donc observer le geste graphique correspondant à ce qui est énoncé. Un tel travail a plusieurs fonctions: il permet non seulement de travailler une meilleure maîtrise du langage oral mais aussi d'enrichir le vocabulaire des élèves, ce qui induit également un travail important de préparation à la maîtrise du langage écrit. Enfin, la dictée à l'adulte permet à l'enfant de prendre conscience des difficultés de la langue écrite puisque les enfants se rendent compte petit à petit que l'on n'écrit pas comme l'on parle et cette frontière est fondamentale dans l'exercice de la dictée à l'adulte.

**La production d'écrit au cycle II:*

J'appuierai mes propos à venir sur les programmes en vigueur de l'école élémentaire et plus particulièrement sur la partie *écrire des textes* de la maîtrise du langage et de la langue française.Tout d'abord, la dictée à l'adulte reste très présente au cycle II. Produire des textes implique en effet de nombreuses contraintes mêlant la maîtrise du geste graphique, celle de l'orthographe et celle de la production de textes. En fin de cycle, les élèves doivent tout de

1 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, C.N.D.P. Paris, Éditions Eoles, 1992.

même être capables de produire en autonomie un texte narratif ou explicatif bref et structuré. La dictée à l'adulte doit donc tendre vers cette autonomie de l'écriture. C'est pour cela qu'une progression est établie entre une production d'abord individuelle puis collective pour le cycle II. Pour permettre cette autonomie, les élèves ne peuvent être brusquement livrés à eux-même. L'enseignant doit prendre en compte les difficultés imposées dans ce type d'exercices et mettre en place des aides de type orthographique par exemple, pour ne pas surcharger cognitivement les élèves. Il est donc possible de procéder par étape et de traiter d'un sujet ou du thème d'un texte d'abord à l'oral, avec l'enseignant, ou par l'intermédiaire d'un dessin.

L'organisation et la cohérence du texte doivent également être prises en compte et être la source d'un travail sérieux de révision sur le texte produit. Les enfants doivent à ce propos comprendre qu'un texte se travaille sur le long terme et que le premier jet peut être amélioré. Cet élément est important car il rassure les élèves et les conduit à la prise de conscience d'un travail nécessaire sur la langue, préalable fondamental pour l'observation réfléchie de la langue (O.R.L.) au cycle III.

La production d'écrit au cycle III:

Au cycle des approfondissements, la production d'écrit s'étend aux domaines de la littérature (Dire,lire,écrire) et de l'observation réfléchie de la langue. A ce niveau, les références de la littérature jeunesse doivent enrichir leur culture écrite. Tous les acquis des cycles précédents sont la source de projets d'écriture de textes de différentes natures. Il est indiqué que le recours aux protoypes peut guider l'élève dans la mise en oeuvre de projets. Nous avons utilisé ce support de travail lors de notre TAP sur le récit policier en construisant une trame générale commune à la plupart des enquêtes. Ce type d'aide conduit les élèves vers l'autonomie et les prépare à la réalisation de textes ayant une structure cohérente d'une vingtaine de lignes. D'autre part, les exigences concernant la syntaxe sont plus importantes car les connaissances sur la langue des élèves de cycle III sont approfondies lors de travaux en O.R.L.

Notons enfin que l'ouvrage du ministère de l'Education Nationale et de la culture, direction des écoles[1], indique le caractère primordial de l'accès à la langue écrite qui est « aujourd'hui prioritairement un accès à la production de textes ».

1 *La Maîtrise de la langue à l'école*, C.N.D.P. Paris, Éditions Eoles, 1992.

I. Les conditions de développement de l'être imaginant.

I.1. L'enfant a-t-il besion d'aide dans ce domaine?

I.1.1. L'imaginaire naturellement présent chez l'enfant:

Tout être est capable d'imaginer et plus particulièrement les enfants, qui vivent dans un monde presque imaginaire. Nous pouvons le constater à travers l'animisme qu'ils confèrent aux objets. Un « doudou » n'est ainsi pas une simple peluche mais un être à part entière, un ami, un confident pour les enfants. J'ai pu le constater lors de mon stage en petite section, en observant les enfants qui parlaient à leur peluche et qui en prenaient grand soin, alors qu'elles étaient pour la plupart usées et déchirées. Gianni Rodari[1] illustre bien ce sentiment de l'enfant face à un objet qu'il fait sien: « c'est par la conquête enfantine que les choses, animaux et machines deviennent en vertu de métamorphoses appropriées, des jouets ». C'est ainsi qu'un objet cassé devenu inutile pour nous adultes, prend une dimension totalement significative pour l'enfant. A travers cet objet, il exprime ses désirs, invente des histoires et ce, de manière naturelle car aucun enfant n'a besoin d'un mode d'emploi pour jouer avec une poupée ou une petite voiture.

Le jeu est également un moment très riche pour observer les enfants qui vivent leur imagination. D'après Georges Jean dans Les voies de l'imaginaire enfantin[2], « l'enfant a tendance à confondre le monde et l'imaginaire » et ce, plus particulièrement entre 3 et 5 ans. En effet si nous observons les enfants qui « jouent au loup » dans la cour de récréation, nous pouvons constater que l'enfant qui est poursuivi ne fuit pas un camarade mais un loup et qu'il risque d'être mangé! Dans la mise en place du jeu « la rivière aux crocodiles » en classe de maternelle, les enfants doivent marcher sur des tapis pour éviter les crocodiles qui se trouvent dans la rivière. Nous pouvons là encore remarquer qu'ils vivent vraiment le jeu en constatant leur peur qui elle, est bien réelle. Le domaine du jeu idéal pour que les enfants vivent dans leur imaginaire et ce plus particulièrement en bas âge. Cette immersion dans l'imaginaire semble s'amoindrir à l'école primaire, mais tout ce travail de l'esprit n'est que mis entre parenthèses puisqu'une certaine excitation règne encore pendant les jeux collectifs notamment, car chacun prend son rôle de poursuivi ou de poursuivant très à coeur.

1*Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Éditeurs français réunis, 1979.
2Jean G., *Les voies de l'imaginaire enfantin*, Paris, Éditions du scarabée, 1979.

Or, si l'imagination est naturellement présente chez l'enfant, on peut se demander si elle a réellement besoin d'être stimulée.

I.1.2. Pourquoi faut-il stimuler l'imaginaire enfantin?

Si l'enfant n'a pas de difficulé pour imaginer, inventer, il a besoin en revanche qu'on l'aide d'une part à stimuler son imagination par différentes activités et variables et d'autre part à canaliser son imagination pour qu'elle devienne création. Dans le domaine de la créativité et non plus du jeu, l'enfant peut avoir besoin d'une impulsion qui ne doit pas pour autant le limiter dans sa liberté de penser. De plus, l'imaginaire doit se cultiver, notamment dans une société qui a tendance à rationaliser et à analyser chaque chose.

Il faut aussi insister sur le fait que l'imaginaire est soumis au danger de l'uniformité, en raison de la grande place que tiennent les médias dans l'univers culturel actuel des enfants. Cet univers, certes intéressant, est omniprésent dans le quotidien des enfants et remplace les veillées d'autrefois au cours desquelles les gens se réunissaient pour raconter des histoires. Il s'agissait le plus souvent de contes et de mythes qui prennaient bien sûr racine dans la réalité de la région, du pays mais autour de ces réalités, l'imaginaire brodait une trame passionnante. Il existe certes un inconscient collectif qui témoigne d'histoires et de légendes communes mais chacune de ces histoires est empreinte d'une culture locale, originale. Or les enfants d'aujourd'hui voient tous la même chose à la télévision et ils sont entourés de référents culturels communs que j'ai retrouvé dans leurs produtions, et qui appauvrissent leur imagination. C'est une des raisons pour lesquelles l'album et la littérature de jeunesse doivent êtres mis en avant à l'école, car ils proposent des univers diversifés, avec des sources merveilleuses, historiques, mythologiques et des illustrations très riches. Le texte et l'image sont donc des stimulants fondamentaux de l'imagination. En tournant les pages d'un livre, les enfants entrent tantôt dans la magie, dans le conte, la poésie ou dans un monde fantastique et futuriste qui ouvrent les voies de leur imaginaire. Or, dans les médias, même s'il ne faut pas nier la qualité incontestable de certains dessins animés par exemple, une telle variété n'est pas possible puisque dans ce type de film, tout est donné: la trame narrative, l'apparence des personnages, leur personnalité, leur voix, les décors... autant d'éléments relevant de l'implicite dans la littérature et qui font travailler l'imagination.

I.1.3 Pourquoi canaliser l'imaginaire enfantin?

Pour faire de cette « matière première » un objet de création: le texte, l'instituteur doit donc donner aux élèves les clefs pour qu'ils puissent stucturer leur imagination. Mais avant de passer à cette étape, un long cheminement est à faire pour canaliser l'imagination sans pour autant la brimer. En effet l'imagination est-elle « un caprice, une rêverie ou bien doit elle être un materiau brut que l'on strucure, que l'on modèle à partir d'une réflexion, d'une grammaire ». En écrivant cela Gianni Rodari[1] prend un parti selon lequel l'imagination peut être soumise à des mécanismes. Il semblerait que si l'on veut communiquer le fruit de son imagination elle doive être structurée, en cela il s'oppose à Celestin Freinet.

La pédagogie Freinet a fait ce lien entre un texte écrit par un enfant et le texte libre. Toute intervention de l'instituteur tendrait donc à dénaturer une production. Or si on demande à un enfant d'écrire ce qui lui passe par la tête, d'inventer une histoire sans aucune autre contrainte, il se bloque très vite et se trouve face à ce que l'on peut appeler l'angoisse de la feuille blanche. J'ai demandé aux enfants de ma classe de CE1 d'écrire ce qui leur passait par la tête et d'inventer une histoire sans préciser plus mes attentes. Mais je me suis vite aperçue que pour la majorité des élèves, l'imagination ne venait pas et ils se sont vite montrés demandeurs d'une consigne plus précise, d'une contrainte. La contrainte a donc un rôle ambivalent puisqu' elle est finalement libératrice pour l'imagination.

I.1.4 Comment canaliser l'imagination?

L'enseignant doit faire des choix et proposer des contraintes qui seront des tremplins pour l'imagination et qui pourront par conséquent motiver les élèves à écrire. Mais ces contraintes obéissent elles-mêmes à quelques règles, pour ne pas notamment surcharger les élèves d'informations. La place de la consigne est donc primordiale dans la réussite des élèves à l'exercice. Elle doit être simple, et correspondre au niveau des élèves, claire et comprise par tous. Nous entendons donc dans la contrainte son sens positif, non un frein pour les élèves mais un ressort qui leur donne immédiatement l'envie de créer. Elle peut être de plusieurs formes.

- La contrainte peut concerner le type de texte à produire. J'ai demandé à mes élèves de CE1 de produire des récits c'est à dire d'écrire une histoire pour leur rendre la consigne accessible. Même si je ne leur ai pas demandé explicitement de respecter le schéma narrartif

1Rodari G., *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Éditeurs français réunis, 1979.

dont ils n'étaient pas encore conscients, ils ont bien compris en retravaillant leur texte que leur histoire devait comporter un début, une suite d'actions et une fin. Ce genre d'exercice peut paraître difficile en CE1 mais les élèves ont immédiatement puisé dans des sources de la littérature jeunesse qu'ils connaissaient et ils ont tous été capables de produire un texte en se référant à des contes connus. Les élèves ont dû également produire un texte descriptif à partir de l'image d'un objet qu'ils ne connaissaient pas (une radio TSF des années 50). La consigne que j'ai donnée était la suivante:« Voici un objet mystérieux. Vous devez imaginer ce que c'est, à quoi il sert et écrire un petit texte pour nous l'expliquer »

- La contrainte peut également concerner un thème, celui de l'espace, ou de la jungle par exemple. Elle peut également se restreindre à un ou plusieurs mots qui doivent obligatoirement figurer dans la production.

- Les contraintes peuvent également être d'ordre linguistique si l'on impose par exemple aux élèves d'écrire des phrases comportant toutes un adjectif qualificatif. Je n'ai pas proposé cette contrainte qui aurait été un frein pour des élèves de CE1.

Mais s'il est important de varier les consignes afin de stimuler au maximum l'imagination, les objectifs doivent être clairs et stables afin de consolider les apprentissages et de ne pas lasser les élèves. Ceux-ci doivent se sentir progresser pour se sentir motivés dans un travail d'écriture. Notons enfin, à titre de remarque, qu'une activité impliquant le travail de l'imagination doit être régulière et fréquente.

I.2. Comment mettre en place des situations déclenchantes pour l'imagination?

I.2.1. Comment mettre en place des situations déclenchantes pour l'imagination au cycle II?

Lors de mon stage en cycle 2, j'ai voulu mettre en place plusieurs situations déclenchantes en jouant sur les variables, tout en suivant une progression précise. De nombreux exercices ont éte réalisés dans l'ordre de cette progression.

Tout d'abord j'ai proposé aux élèves une production collective afin que chacun puisse s'exprimer et se sente en confiance. Or lors de ce travail, les élèves n'étaient pas en classe entière mais en demi-groupe afin que chacun ne se sente pas non plus oppressé par le groupe classe. Pour ce faire j'ai eu recours à l'ouvrage La grammaire de l'imagination[1] de Gianni Rodari qui propose de nombreuses situations inductrices.

1Rodari G., *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Éditeurs français réunis, 1979.

Le « binôme imaginatif »:

Cet exercice très ludique est très simple à mettre en place et consiste à faire se rencontrer deux mots. Un seul mot serait trop pauvre il faut « qu' il en rencontre un deuxième qui le provoque, le force à sortir des rails de l'habitude, à se découvrir de nouvelles possibilités de signification ». Le choix de ces mots peut lui aussi être soumis à différentes variables puisqu'ils peuvent être tirés au hasard du dictionnaire, avec le risque de tomber sur des mots trop complexes et de devoir finalement faire un choix de ceux qui pourrait convenir. Cela reviendrait à éliminer totalement l'impact du hasard d'un mot sur l'autre. J'ai donc choisi la seconde solution proposée elle aussi par Gianni Rodari, qui consiste à envoyer « un enfant écrire un mot sur la face visible du tableau, tandis qu'un autre enfant écrivait un autre mot sur la face cachée ». Nous avons obtenu, pour le premier groupe la combinaison du mot tasse et du mot sorcière et pour le second groupe, la combinaison du mot citrouille et du mot voiture. Chacun de ces mots aurait pu, individuellement, renvoyer à une histoire simple voire banale mais lorsque les enfants ont découvert les deux mots à lier, leurs rires ont témoigné d'une surprise et donc les combinaisons présentaient pour eux un réel intérêt. J'ai cependant remarqué l'influence de la période d'Halloween sur leurs propositions avec les mots sorcière et citrouille, le contexte a donc une grande influence sur l'imagination des enfants. Les textes produits ont été lus à chacun des groupes et ont été recopiés dans le cahier du jour et se trouvent en annexe 1. Mon pari était réussi, ils avaient pris goût à l'imagination d'histoires, même s'ils était délivrés de la contrainte forte de l'écrit car les phrases étaient corrigées au fur et à mesure de la production et les problèmes d'orthographe inexistants puisque le travail s'est fait sous la forme de la dictée à l'adulte.

Inventer la suite d'un texte:

Le deuxième exercice proposé aux élèves était cette fois-ci une production écrite individuelle. Les élèves devaient écrire en quelques lignes la suite d'une histoire dont je leur avait proposé le début: « *Comme chaque samedi matin, Martin alla se promener dans les rues de Paris après avoir fait ses courses. Mais en marchant dans la rue des pêcheurs, il tomba nez à nez devant la vitrine d'un marchand de poison.* » J'ai volontairement proposé un jeu de mot concernant le marchand de « poison » afin qu'ils aient d'emblée des éléments sur lesquels rebondir. Or à ma grande surprise seules deux productions proposent une fin différente de celle de la majorité des élèves. Pour 22 élèves sur 24, Martin entre dans la boutique, meurt ou va à l'hôpital. Une élève propose que Martin prenne un poison par mégarde et que le vendeur, qui s'en est aperçu le sauve en lui proposant un antidote. Un autre élève a également proposé

une solution originale puisque selon lui, les gens lisaient sur la pancarte « poisson et non poison » ce qui était une stratégie du vendeur. Martin est donc allé juqu'à la Tour Eiffel pour prévenir tout le monde. Quelques textes se trouvent en annexe 2.

J'avais pensé que les élèves seraient partis sur des pistes très différentes les unes des autres: je n'ai pas su si c'était la nouveauté de l'exercice qui les a poussés à trouver une solution presque collective ou si mon énoncé de départ était trop inducteur. De plus cette histoire dont ils ne connaissaient rien du personnage ne présentait peut-être pas un grand intérêt pour eux. Le bilan de cette première approche d'une production écrite est donc mitigé car même si tous les élèves ont écrit quelque chose, j'attendais des situations finales variées qui auraient pu être lues devant la classe ou entre les élèves eux-même.

**L'objet mystérieux:*

Une autre stimulation a mieux fonctionné. J'ai changé le support de travail en utilisant cette fois-ci une image. J'ai pu constater que la stimulation à partir d'une image a mieux excité leur imagination puisque les productions étaient bien plus variées. J'ai choisi comme point de départ l'image d'un objet que les élèves ne connaissaient pas et pourtant qu'ils côtoient tous les jours mais sous une forme différente. Il s'agissait d'une radio des années 50. Le choix de cet objet n'était pas hasardeux car nous travaillions sur la vie dans les années 50 en découverte du monde. J'ai pris soin de distribuer une image en couleur à chaque élève, collée sur une feuille de classeur. J'ai cherché à rendre l'exercice attrayant en leur annonçant qu'ils allaient devoir travailler sur un objet mystérieux et deviner à quoi celui-ci pouvait bien servir. Une fois les feuilles distribuées, leur première réaction a été de me demander ce que c'était, si c'était un objet réel et si j'allais leur révéler à la fin. Encore une fois, tous les élèves se sont pris au jeu et ont écrit quelque chose. L'analyse des productions montre qu'une majorité d' élèves s'est beaucoup inspirée des objets du quotidien pour deviner la nature de cet appareil (four, friteuse, télévision, radio...). Ils ont donc travaillé par analogie et par conséquent le réel est resté très présent dans leurs productions: «c'est un micro-ondes pour faire chauffer à manger ». Cinq élèves ont pourtant proposé des idées très originales et ont laissé libre court à leur imagination. Pour Bastien: « C'est un four à faire des sorcières. Il faut tourner la manivelle et le four attrape des vraies sorcières pour les mettre sur une feuille en papier, mais elles peuvent bouger quand même ». Chrystalle y voit quant à elle un objet qui sert à fabriquer des frites en forme de Père-Noël. Adam pense qu'il s'agit d'une « machine qui écrit les messages des extra-terrestres. Quand on l'allume, les extras-terrestres nous disent qu'ils sont loin de chez nous et qu'ils sont gentils. » Anaïs l'imagine comme étant une machine à fabriquer des habits. Le fait

que les élèves aient longuement discuté avec leur voisin avant de se lancer dans l'écriture s'est révélé très intéressant. J'ai d'abord pensé que cela allait entraîner à nouveau une similitude dans les résultats or le contraire s'est produit puisque le dialogue a permis aux élèves d'échanger des avis différents et pour certains de débloquer, de libérer leur imagination. A cet instant précis, j'ai senti une réelle progression au niveau de leurs écrits.

Le jeu de cartes «il était une fois»:

Le dernier exercice que j'ai eu le temps de leur proposer au cours de ces trois semaines de stage était une production écrite à partir d'un jeu de cartes que nous avons fabriqué ensemble. Ce jeu intitulé « il était une fois » comportait autant de cartes réparties en 3 catégories que d'élèves, soient 24 cartes « personnage », 24 cartes « adjectif » et 24 cartes « lieux ». Je m'assurais ainsi d'obtenir un travail individuel et personnel. Les élèves ont proposé des intitulés pour chaque carte. Une fois ce jeu réalisé, les élèves ont pioché une carte de chaque catégorie et ont dû intégrer ces trois éléments dans leur texte. Voici quelques exemples de productions d'élèves; D'autres se trouvent en annexe 3**.**

fou	un roi	une prison

L'élève qui a tiré ces mots a écrit le texte suivant:
« Un fou vivait dans une prison mais la prison était dans la maison d'un roi. Le roi est devenu son ami car ils parlaient souvent. »

Un autre élève a tiré les cartes suivantes:

heureux	un prince	un village

Le texte produit s'est avéré très intéressant:
« Il était une fois un roi qui avait peur de la nuit. Une nuit il entendi une dame pleurer.

Comme il avait peur du noir il alluma toutes les lumières et il descendi les escaliers. Il voit sa fille qui pleure parce qu'elle n'a pas de mari. Le roi va voir ses gardes et il leur dit d'aller trouver un prince. Ils vont dans le village des garçons et trouvent un prince au bord d'une fontaine. Ils l'emenèrent au château et il épousa la princesse et ils vécurent heureux.»

Ces deux exemples témoignent de l'hétérogénéité qui règnait dans cette classe. Si certains élèves ont peiné en rédigeant un texte de deux lignes le texte ci-dessus montre que des élèves puisent leurs idées dans des références culturelles pour se les approprier par la suite.
Certains textes d'un dizaine de lignes m'ont montré que ces enfants qui n'avaient pas l'habitude d'écrire ont apprécié cet exercice pourtant difficile et ce malgré la différence flagrante dans les résultats, car tous les élèves ont écrit quelque chose.

I .2.2. Comment mettre en place des situations déclenchantes au Cycle I:

Lors de ce stage,qui suivi mon stage en cycle II, j'ai tenté, avec le temps qui m'était imparti d'obtenir une production d'écrit qui soit l'aboutissement d'un réel travail de l'imagination. Dans ma classe de petite section, il m'a été très difficile d'obtenir un résultat écrit. J'ai donc travaillé sur leur imaginaire lors de moments de langage par l'intermédiaire d'une marionnette. L'animal représenté était un écureuil dont il fallait imaginer la maison, ses repas... Les enfants de ma classe avaient beaucoup de connaissances sur la nature, or, je me suis aperçue que lorsqu'ils ne connaissaient pas la véritable réponse aux questions, ils ne restaient pas muets, mais au contraire, inventaient et proposaient même des détails précis sur la maison de l'animal. Ainsi, l'écureuil habitait dans un arbre aménagé d'un grand lit et d'un réfrigérateur rempli de noisette pour ses repas. Il avait également une chambre d'amis pour jouer le mercredi et il faisait du vélo. Les élèves ont établi de réelles situations de communication au cours de ces moments de langage et ils rebondissaient sur ce que leurs camarades disaient.
Le véritable travail de production écrite se déroulait avec les moyennes sections lors de la sieste des petits. Chaque après-midi je bénéficiais d'une plage horaire d'une demi-heure en petit groupe (5 à 6) élèves ce qui me permettait d'avoir un temps d'écoute pour l'imagination de chacun. Mais si le travail s'effectuait dans des conditions idéales, la stimulation de l'imagination ne devait pas être relachée et cela demandait aux enfants de gros efforts de concentration pour garder en tête la trame de l'histoire en cours.

J'ai commencé par leur proposer un support visuel qui était un extrait du recueil

d'images les mystères de Harris Burdick de Chris Van Allsburg[1]. L'image est située en annexe 4 ainsi que quelques productions d'élèves; Elle a été présentée sans légende ni explication. Dans un premier temps, les élèves qui disposaient chacun d'une reproduction devaient l'observer en silence. Puis, j'ai ramassé les images et affiché un agrandissement au tableau afin d'améliorer le travail de groupe et de développer les échanges entre élèves. La première consigne a été de dire ce que l'on pouvait voir sur l'image. Les élèves ne pouvaient ainsi proposer leurs hypothèses car je devais en effet m'assurer qu'ils avaient bien pris en compte chaque détail de l'image. Cette étape s'est avérée essentielle car certains enfants n'avaient pas remarqué la bosse sous le tapis, point essentiel de l'intérêt suscité par cette image. Ils s'étaient donc attachés à des détails tels que les cadres au mur ou les lunettes de l'homme. Nous avons passé beaucoup de temps à décrire le personnage avant de pouvoir enfin partager les hypothèses c'est à dire entrer dans l'imagination des élèves.

*Dans le premier groupe, une élève a fait une remarque intéressante car elle n'a pas fait le lien entre la colère de l'homme et ce qui se trouve sous son tapis. Le groupe a donc proposé le texte suivant: « L'homme n'aime plus sa chaise car elle est cassée, alors il la jette mais sa lampe va tomber. Sous le tapis il y a des enfants qui se cachent parce qu'ils jouent à cache-cache »

*Le second groupe a eu une lecture différente de cette image: « le monsieur est très en colère parce qu'un monstre n'arrête pas de l'embêter. Il veut lui lancer sa chaise dessus. Mais quand le monstre sort du tapis, il a peur. Le monstre est vert et noir avec des griffes et des crocs. Pour le faire partir, l'homme fait comme avec les loups et il lui brûle les oreilles et la queue. Alors le monstre s'en va »

J'ai été très satisfaite du travail des enfants car je n'aurai pas pensé qu'une image en noir et blanc et d'un aspect plutôt austère puisse susciter autant l'imagination d'enfants de 4 ans. C'est peut-être cette opposition avec les images auxquelles ils sont habituellement confrontés qui a rendu leur imagination si riche. La deuxième partie de ce travail résidait en une illustration de ce qu'il y avait sous le tapis du personnage. L'imagination des enfants a été freinée par la difficulté de dessiner ce à quoi ils avaient songé. Ils ont donc oublié l'histoire racontée lors de la séance précédente et que je leur avais pourtant rappelé et ils ont ainsi dessiné des animaux qu'ils savaient représenter.

1Van Allsburg C., *Les mystères de Harris Burdick*, Paris, École des loisirs, 1985.

La création d'un petit album:

Comme le support image s'est avéré très riche dans l'imaginaion des enfants, je leur ai proposé de raconter une histoire à partir de la couverture et des illustrations d'un album La chenille qui fait des trous de Eric Carle[1]. J'ai choisi quelques images de l'album que j'ai proposées dans l'ordre chronologique aux élèves. Ces images se situent en annexe 5. Chaque image a fait l'objet d'une description et d'une hypothèse sur ce qu'on y voyait. Au début, les élèves pensaient que la petite chenille allait manger le soleil et devenir très grosse. Puis elle rencontre un clown qui l'invite à dîner et tombe malade parce qu'elle a avalé trop de nourriture. Elle devient très grosse mais elle guérit et se transforme en papillon. Cette histoire très brève est fidèle au texte hormis l'épisode du clown qui est un personnage totalement inventé car absent des illustrations mais que nous avons conservé parce que les élèves l'aimaient bien. Entre le travail sur Les mystères de Harris Burdick[2] et celui sur les images séquentielles, une évolution est très nette puisque les élèves sont passés de l'observation et de la description d'une image à la réalisation d'un court texte à partir de quelques images séquentielles. Dans ce dernier exercice, j'ai tout de même beaucoup guidé les enfants par manque de temps. Un tel projet demande un investissement beaucoup plus long et conséquent pour que les élèves aient un recul sur leur production.

Bilan sur les situations déclenchantes mises en place:

Il est intéressant de commencer le travail sur l'imagination par des situations introductrices: Le binôme imaginatif au cycle II et le dialogue avec une marionnette au cycle I par exemple. J'ai remarqué que les supports sous forme d'images ont été très efficaces pour la motivation des élèves. Il faut cependant trouver des images qui ne soient pas seulement esthétiques mais qui donnent envie de s'exprimer. Des images doivent donc représenter des objets qui sortent du quotidien des enfants ou bien qu'ils ne connaissent pas. Les images qui appartiennent au monde de l'art ou encore des illustrations de textes ont été également des supports utiles. J'ai particulièrement apprécié les effets des images des Mystères de Harris Burdick qui en plus d'éveiller la curiosité des élèves, peuvent être exploitées sur tous les cycles. L'écriture du début ou de la fin de textes sont des supports plus difficiles à exploiter car ils influencent fortement l'imagination des élèves et imposent de nombreuses contraintes syntaxiques. En revanche, partir de quelques mots mis en relation est intéressant car cela laisse une grande liberté aux enfants tout en éveillant leur imagination.

1Carle E., *La chenille qui fait des trous*, New York, Éditions Mijade, 1969
2Van Allsburg C., *Les mystères de Harris Burdick*, Paris, École des loisirs, 1985.

I.3. Quand l'imaginaire rencontre des obstacles:

Si la progression des activités a interpellé l'imagination de plus en plus d'élèves, certains d'entre eux, même s'ils étaient peu nombreux, ne savaient jamais quoi écrire, ne trouvaient pas d'idée ou restaient très attachés au réel. Cet ancrage dans la réalité leur semblait peut-être plus rassurant, plus sécurisant plutôt que de laisser parler leur imagination. Or si la proposition de supports variés a libéré l'imagination de certains élèves, d'autres ne parvenaient pas à inventer. Ce problème n'est pourtant pas dû au manque d'intérêt pour l'activité ni à l'absence totale d'imagination. Je me suis donc penchée sur les causes réelles de cet échec.

I.3.1. Le réel comme obstacle à l'imagination:

A l'origine, ces deux mots ne sont pas opposés puisque comme l'indique Gianni Rodari[1], l'imagination est avant tout une déformation du réel. Or certains enfants ne parviennent pas à réaliser cette transformation et restent enfermés dans la réalité. Mes conclusions sur l'exercice de la machine mystérieuse montrent bien que des élèves ont cherché à y voir des objets de leur quotidien alors que j'avais insisté sur la possibilité que cette machine puisse être extraordinaire ou magique.

I.3.2. L'influence du « capital culturel » sur la capacité à imaginer:

Ce terme de « capital culturel » est selon Pierre Bourdieu[2] un ensemble de possibilités intellectuelles cré par l'environnement familial et scolaire. Il donne du pouvoir à son propriétaire. Ce capital est enrichi par « l'habitus culturel » c'est à dire l'aisance à s'exprimer en public, les biens culturels: livres, tableaux, musique et enfin les titres scolaires. Or, si l'école tend à developper l'égalité des chances, le capital culturel des élèves souligne une réelle inégalité entre eux. De plus, cette inégalité se ressent jusque dans leur capacité à imaginer des histoires. Ainsi dans le jeu de cartes « il était une fois », certains élèves ont su tout de suite créer des résonnances entre les mots car ils avaient déjà entendu une histoire de citrouille, de sorcière...Ainsi, des élèves qui n'ont pas la chance d'avoir des livres chez eux ou d'aller au cinéma, dans des musées trouvent moins d'éléments pour nourrir leur imagination. L'école

1Rodari G., *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Éditeurs français réunis, 1979.

2 Bourdieu P. & Passeron J.C,.*La reproduction,éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Éditions Minuit, collection le Sens commun, 1970.

doit alors remédier à ces inégalités avec ses propres moyens en proposant de nombreuses lectures offertes, des visites régulières à la bibliothèque ou à la bibliothèque centre documentaire (BCD) par exemple.
Or il est apparu, au cours de l'observation des productions d'élèves que ce rattachement au réel ou ce manque d'imagination concernait des élèves qui n'étaient pas à l'aise avec l'écrit et que, par conséquent, ce malaise se serait répercuté sur l'originalité de leur récit. Les contraintes de l'écrit semblent avoir freiné l'imagination; La dictée à l'adulte a donc allégé une partie de ces difficultés.
En conclusion, il est nécessaire d'enrichir constammment le capital de mots des élèves et ce dès la petite section. Ce capital peut se présenter sous la forme de fichiers mis à disposition dans la classe ou d'affichages comme je l'ai vu dans une classe de CE1 lors de mon stage tutelle. L'institutrice avait cré des banques de mots synonymes ou thématiques sur la peur par exemple. Lors de travaux écrits les élèves pouvaient s'y référer aisément pour enrichir leurs textes. Tous ces outils sont autant d'exemples efficaces pour aider les élèves à développer leur capital de vocabulaire. Lorsque les élèves ont un vocabulaire riche, le travail de rédaction est facilité et repose sur de bonnes bases.

I.3.3. Quand la dimension affective prend le pas sur l'imagination:

Un dernier obstacle à l'imagination peut être répertorié même si cette liste n'est pas exhaustive. Pour certains enfants les problèmes d'ordre familial le plus souvent, sont tellement importants qu'ils occupent toutes leurs pensées. Je ne m'attarderai pas plus longtemps sur ces problèmes qui n'entravent pas seulement le travail de l'imagination. Les aspects affectifs de cet exercice ne doivent pas pour autant être négligés car en petite section de maternelle, les enfants ont beaucoup de mal à se décentrer de leur propre expérience pour se consacrer à un récit qui ne parle pas d'eux. En effet, si l'on raconte l'histoire d'un chien, chaque enfant va raconter une anecdote sur son propre animal.

Or imaginer n'est pas suffisant pour écrire des histoires. Il faut construire avec les élèves une trame du texte, une aide correspondant au schéma narratif par exemple et c'est seulement après cette étape que les élèves peuvent exprimer toute leur imagination dans un réel travail d'écrivain. Ce lien profond entre l'imagination et la structuration d'un texte, témoigne de la difficulté du travail que l'on demande à des enfants en écriture. Il faut donc tout mettre en oeuvre pour accompagner les enfants dans cette tâche.

II. De l'imaginaion à la création ou comment mettre en mots son imagination?

II.1. Les conditions de travail sur les trois cycles:

Écrire impose la maîtrise de nombreuses connaissances et savoir-faire. La liste des objectifs concernant l'écriture dans les programmes est très ambitieuse et peut, dans un premier temps faire peur aux instituteurs. Voici un bref retour sur ce que j'ai pu observer lors de mes stages et travaux en ateliers pédagogiques ainsi qu'un bilan des difficultés à prendre en compte et des aides à fournir aux élèves.

II.1.1. Observations et remarques par cycle:

Au cycle II: -Une progression par étape:

Au cours de mon stage en CE1, les élèves n'étaient pas encore très à l'aise pour la plupart d'entre eux avec le geste graphique. C'est une difficulté à laquelle je ne m'attendais pas. Un enfant de CE1 qui produit un texte doit donc dans un premier temps, décider de ce qu'il va écrire (c 'est ici que la consigne doit l'aider, le soulager dans cette tâche). Il doit également garder en mémoire ce qu'il veut écrire, au moment de le mettre en mots, car cette phase de rédaction est très longue et demande beaucoup de concentration. Les travaux d'imagination et d'écriture sont différés et c 'est un effort pour l'enfant que de se souvenir de ce qu'il doit écrire au moment de l'écrire. L'enfant doit aussi s'adapter au type de texte qu'il doit écrire; On n'écrit pas un récit comme une recette de cuisine! L'enfant doit penser également au geste graphique, à l'orthographe et à tous les problèmes langagiers dûs au vocabulaire. Il est bien sur hors de question de demander tout cela en même temps aux élèves. Les auteurs de lire écrire 2 produire des textes[1] proposent la solution suivante: «Puisque les enfants ne parviennent pas à gérer simultanément l'invention du contenu et l'attention aux aspects rédactionnelles et orthographiques, il faut trouver des procédures pédagogiques amenant à répartir dans le temps la charge de travail». Or, c'est effectivement un travail par étapes qui a permis aux élèves d'échapper au problème de la surcharge cognitive, qui peut être un réel obstacle à la motivation. J'ai donc élaboré une progression en production d'écrit, à laquelle j'ai

1Chartier A-M., Clesse C. & Hébrard J., *Lire écrire 2.Produire des textes*, Paris, Hatier pédagogie,1998.

adapté chaque type d'exercice proposé. Cette progression s'organise ainsi: elle comporte tout d'abord une phase de distribution et d'explication de la consigne suivie d'une phase de dialogue maître / élèves puis élèves / élèves. Ce moment préalable est essentiel dans la constitution des idées et dans les choix d'écriture des élèves. Puis le matériel est distribué. Les enfants prennent un temps pour se l'approprier et rédiger les formalités du type nom et date. Ils peuvent enfin se consacrer à l'écriture. Une fois le premier jet rédigé, on peut seulement procéder au long travail de correction et de révision du texte. L'intervention de l'instituteur est à ce moment essentielle mais l'autonomie des élèves doit primer.

- Les conditions du stage:

Les conditions de travail doivent être prises en compte car elles influencent grandement les résultats obtenus selon des classes de même niveau. J'ai effectué mon satge R1 dans une école ZEP qui avait la particularité d'accueillir de nombreux élèves primos-arrivants turcs (50%) et un élève primo- arrivant Kosovar. Si les difficultées dues à la barrière de la langue ne me sont pas apparues comme évidentes à l'oral, elles sont ressorties lors des travaux d'écriture. J'ai donc tenu compte de cela dans mes progressions et dans les aides apportées aux élèves. Cette situation explique en partie les difficultés rencontrées pour le vocabulaire et la grammaire de phrase.

De plus, certains enfants qui ne rencontrent pas de difficultés dans des matières telles que les sciences, les mathématiques voire la grammaire restent bloqués face à l'écrit. Malgré les différentes stimulations que j'ai mises en oeuvre, certains ne parvenaient pas à coucher leurs idées sur papier. Un élève, notamment, dont les parents ne savaient pas écrire et qui, pourtant avait une imagination débordante à l'oral ne parvenait pas à se débloquer devant un écrit. Il ne s'agissait pas non plus d'un manque d'aisance en grammaire puisqu'il répondait aux questions de lecture dans un français très correct. Cet élève souffrait d'un complexe face à l'écrit mais là encore, trois semaines ne m'ont pas été suffisantes pour comprendre son mal-être et l'aider à le surmonter.

Au Cycle I: -La concentration:

A 3 ou 4 ans, les enfants qui dictent les textes doivent faire preuve d'une grande capacité de concentration pour d'une part, ne pas sortir des limites du sujet et raconter leurs expériences personnelles et d'autre part pour maintenir une certaine cohérence du texte, c'est à dire suivre le fil des idées émises. Comme ils ne peuvent suivre le texte en le lisant, il faut leur proposer une relecture en permanence du récit produit. Il s'agit donc ici d'un problème de maturité qu'il faut traiter avec beaucoup de patience et d'attention.

- La barrière du langage:

A cet âge se pose aussi le problème de la barrière de la langue et du vocabulaire. L'école maternelle se doit d'apporter aux élèves un capital de mots riches et variés et ainsi de favoriser leur expression orale. L'exercice de la dictée à l'adulte est alors facilité. En cela, les moments de langage sont essentiels. J'ai ainsi mis en place une boîte à mots que l'on remplissait chaque jour de nouveaux mots appris au cours de mon stage. Chaque étiquette se présentait sous la forme d'un dessin et du mot correspondant. Lors de mon stage R2 effectué dans une classe de 18 petites sections et de 5 moyens, les problèmes langagiers étaient surtout dûs à l'âge des enfants. Comme je suis intervenue à un moment bien avancé de l'année, la plupart d'entre eux savait s'exprimer mais d'autres se montraient encore très timides du point de vue du langage oral.

Au cycle III:

Les problèmes de langage et de maturité sont résolus. La classe de cycle III dans laquelle nous avons réalisé un travail en atelier pédagogique était très dynamique et les élèves avaient un vocabulaire très riche ainsi qu'une imagination développée, sans doute en raison des nombreuses lectures qu'ils semblaient avoir faites. Le travail portait sur le récit policier, mais quelques élèves avaient déjà pris l'habitude de lire des romans d'Agatha Christie. De plus l'instituteur qui a mis en place cette séquence sur l'écriture d'un récit policier a pris soin de préparer longuement les élèves à ce travail. Les élèves avaient ainsi tous lu quatre romans policiers: Qui a tué Minou Bonbon de Joseph Périgot, Qui a volé l'angelico, Le Turcus étoilus et Du houx dans les petits pois des auteurs de la collection J'aime lire. Cela leur a permis d'une part de prendre goût à la lecture de ce type de romans et d'autre part de se familiariser avec une structure commune aux enquêtes policières. C'est seulement après cette étape qui s'est avérée essentielle que les élèves ont pu étudier et construire la trame, le scénario du roman policier que nous avons présenté sous forme de grille. Puis les élèves se sont groupés par quatre ou cinq pour commencer à compléter la grille. Comme le niveau d'exigence du point de vue de leur production d'écrit était relativement élevé, nous leur avons confié en autonomie tout le travail de rédaction et d'imagination du roman policier mais nous n'avons pas eu le temps de lire les productions finales.

Notons enfin que les progressions doivent se faire sur tout un cycle, voire sur toute la scolarité pour faire évoluer les progrès en production d'écrit. Or, lors de mes stages je n'avais que trois semaines pour travailler avec les enfants et ce temps très court ne m'a sans doute permis que de faire des observations superficielles et momentanées.

II.1.2. Les conditions générales pour la réussite d'une situation d'écriture:

Il existe des obstacles matériels et pédagogiques à la production de textes narratifs inventés. Tout d'abord il faut se demander à quel type d'écrit les enfants ont le plus l'habitude d'être confrontés. Si les enfants rencontrent des récits dans les lectures qu'ils font, ou qu'on leur fait et ce depuis leur tendre enfance, ceux-ci n'ont pas l'habitude de produire des textes narratifs et donc n'en connaissent pas toutes les contraintes. Ainsi des enfants encore dans l'apprentissage du geste graphique ne peuvent dans un premier temps produire des textes narratifs très riches, c'est pourquoi il leur est d'abord proposé de rentrer dans l'écrit par la copie de mots ou de textes, ce qui est essentiel. On demande ensuite aux élèves de savoir répondre à des questions de lecture par exemple, ou bien d'écrire des résumés d'observations, d'expériences, voire des listes... autant de récits fonctionnels qui ne laissent que peu de place à l'imagination. Il faut donc dans un premier temps faire face à ce problème du manque d'habitude.

Dans un second temps il faut adapter ces temps d'écriture aux rythmes de l'enfant. Dans la journée, les moments de forte concentration exigée par la production d'écrit ne peuvent prendre n'importe quelle place dans l'emploi du temps. Ces rythmes dépendent certes de chaque enfant mais il faut trouver l'instant d'écriture propice au plus grand nombre d'élèves dans la classe. Il se trouve que dans la classe de CE1 dans laquelle j'ai fait mon stage R1, les élèves parvenaient à une meilleure concentration après la récréation de 10h00 c'est à dire après s'être dépensés physiquement. J'ai donc choisi ce moment pour travailler la production d'écrit avec ma classe. Au cours de mon stage en classe de petite section et de moyenne section, le début de l'après midi s'est imposé puisque je m'occupais d'un groupe de six élèves de moyenne section pendant que les petits dormaient. Cet instant était idéal car c'est avec des effectifs réduits que les conditions de travail pour une dictée à l'adulte sont les meilleures.

Enfin, le rythme des productions doit également être étudié car si ce travail de longue haleine doit être régulier, il ne doit pas pour autant lasser les élèves. C'est pourquoi les formes de travail doivent être variées et les supports de différentes natures.

En maternelle, un gros travail de la langue a également été fourni par les élèves puisque c'est à travers la dictée à l'adulte et le travail de l'oral qu'elle implique, que mes objectifs résidaient.

II.2. Produire des textes lorsque l'on ne sait pas écrire: La dictée à l'adulte:

II.2.1. Pédagogie de la dictée à l'adulte:

Les textes officiels en vigueur demandent aux enseignants de cycle I et de cycle II de régulariser l'usage de la dictée à l'adulte et ce, de manière collective ou en petits groupes. La dictée à l'adulte est ainsi un exercice que j'ai mis en place bien sûr en maternelle mais aussi au cycle 2. D'une part parce que cette entrée a permis la production d'un texte collectif, et d'autre part parce que certains élèves en difficulté ne sont pas encore assez à l'aise avec l'écrit pour gérer seuls une production d'un texte imaginaire ou d'un autre type. Cela permet également aux élèves de développer des compétences qui leur permettront plus tard de produire des textes de manière autonome, c'est à dire en gérant les aspects matériels.

Les raisons de la pratique d'un tel exercice sont donc nombreuses mais avant de s'y pencher plus en profondeur, revenons sur quelques éléments de pédagogie: Le principe est le suivant: un enfant qui manque d'autonomie en production d'écrit délègue la partie « écriture » à un adulte situé près de lui.

Avant la mise en place de cette pratique, les élèves ne pouvaient écrire que lorsqu'ils savaient lire et qu'ils maîtrisaient le geste graphique. Dans l'ouvrage Lire écrire 2, produire des textes[1], il est indiqué que Célestin Freinet pense que l'on peut apprendre à écrire avant même de savoir lire. Il traite également du problème de la place de l'imagination : « il suffit de donner aux élèves les moyens de leur désir personnel d'imagination fictionnelle (texte libre), de construction des connaissances (...) et de communication » dans le but de libérer la parole de l'enfant et ainsi de ne pas frustrer son imagination. Il met donc en place des exercices oraux qui, suite à une discussion entre élèves débouchent sur la production d'un petit récit que l'instituteur retranscrit au tableau. Cette idée a été reprise dans les années 1970 par Laurence Lentin, qui lui a donné le nom de dictée à l'adulte « elle y voit tout l'intéret à faire accéder le jeune enfant, dès trois ans, aux fonctions de représentation du langage et donc au discours narratif par le biais de rappels de petits récits ». Il s'agit là d'une première étape avant de passer à la dictée à l'adulte. Le rappel de récit doit donc être mis en place dès la petite section. La narration d'un texte connu est ainsi une première étape avant la narration d'un texte inventé.

1Chartier A-M., Clesse C. & Hébrard J., *Lire écrire 2.Produire des textes*, Paris, Hatier pédagogie,1998.

Les objectifs et la mise en place d'un tel exercice:

Toujours dans le livre d'A.M Chartier, C.Clesse et J.Hébrard, les objectifs ainsi que les trois étapes de la dictée à l'adulte sont cités et explicités. J'ai suivi cette méthode qui me paraissait claire et réalisable. Dans la partie qui suit, je reprendrai ces étapes en les complétant d' observations faites lors de mes stages.

1) Faire naître le sens de l'écrit:

Il faut bien sûr pour cela que les enfant soient capables d'énoncer correctement et de manière compréhensible à l'oral des éléments de phrases ou de textes. En moyenne section, je ne pouvais pas m'attendre à ce que les élèves me donnent des phrases directement scriptibles et je ne pouvais pas non plus leur demander de produire des textes ayant une structure narrative complexe. Mais j'ai tout de même tenu à tenter cette expérience de dictée à l'adulte avec des enfants de quatre ans. A cette période, l'enfant est principalement dans l'oral. J'ai remarqué qu'ils acceptaient bien de parler, de dicter, la motivation était donc là. Ce qui était plus dur était qu'ils prennent conscience de ce qu'ils disaient. Or, à trois ans un enfant se déprend facilement d'une activité et de surcroit si elle lui demande une grande concentration. Il doit garder le fil de ses propos et ne se sent pas toujours concerné par ce que son camarade vient de dire. Mon objectif principal avec les moyens était qu'ils apprennent les bases pour savoir dicter. C'est à dire parler fort, lentement. Il a donc fallu que je remanie certaines phrases produites mais j'étais aussi intéressée d'entendre s'exprimer leur imagination à travers de petites phrases voire de petits textes.

2) Changer de registre d'énonciation:

Les élèves se sont aperçus de l'exigence de la langue écrite, notamment lorsque j'ai tenté de leur faire changer de registre d'énonciation, c'est à dire de passer d'un registre oral à un registre écrit. Ils se sont rendus compte que l'on ne peut écrire tout ce que l'on dit: « ce n'est pas écrit comme cela dans les albums ». Pour que cet apprentissage devienne un savoir, les enfants doivent finir par s'adapter automatiquement aux deux registres de langue et savoir quand passer de l'un à l'autre. C'est un objectif que je n'ai bien sûr pu atteindre en trois semaines mais j'ai tout de même senti des progrès conséquents au cours des séances.

3) La dictée à l'adulte en trois étapes:

Ces étapes n'ont pu être menées à terme que lors de mon stage en Cycle II

- *Apprendre à dicter:* Les enfants doivent prendre en compte le travail de l'instituteur et donc prendre le temps de parler de manière claire et à haute voix. Les élèves doivent également veiller à ne pas parler trop vite. Des compétences de communication sont donc en jeu.
- *Apprendre à rédiger*: il s'agit ici de mettre en mots des pensées de manière compréhensible et cohérente.
- *Apprendre à composer:* Cette étape ne peut être mise en place que lorsque les élèves ont déjà une pratique régulière de l'exercice. A ce stade, les élèves doivent commencer à planifier leur texte et mettre en place un plan de travail, ce qui demande une maturité certaine.

4) L'intérêt d'un travail collectif:

Avec les moyennes sections j'ai choisi choix de travailler en petit groupe. L' intérêt du conflit culturel lors des discussions entre les enfants s'est révélé très riche. Lorsque j'ai relu les textes dictés, les élèves ont pu faire des remarques sur la cohérence de leur production et dire si elle racontait bien une histoire ou non. Le travail concernant la structure des textes a ainsi pu être approfondi.

Il existe cependant des limites à ce travail ainsi que de fortes contraintes. Tout d'abord la dictée à l'adulte nécessite un long travail préalable, un entrainement à la reformulation de textes narratifs ou d'éléments vécus. Un tel projet s'élabore donc sur le long terme puisqu'il faut ensuite palier au manque de vocabulaire des enfants, aux problèmes posés par le découpage des mots en syllabes et à tous les phénomènes parasites qui perturbent le bon déroulement de l'exercice. Beaucoup de persévérance est donc induite chez les élèves et l'enseignant par ce travail.

II.2.2. L'intervention de l'adulte:

Dans Lire écrire 2 produire des textes[1],l'adulte tient princpalement trois rôles « il est à la fois scribe (...), le premier récepteur du texte (...) et surtout lors de la première phase de découverte, il est un soutien permanent de l'effort langagier de l'enfant. » Dans un premier

1Chartier A-M., Clesse C. & Hébrard J., *Lire écrire 2.Produire des textes*, Paris, Hatier pédagogie,1998.

temps, l'enseignant doit aussi savoir rebondir sur des évènements de la classe qui peuvent faire l'objet d'un court texte narratif. C'est seulement après que viennent les textes inventés. Les paroles de l'adulte sont des indications permanentes pour le travail oral de l'enfant. D'une part lorsqu'il doit aller moins vite, mais aussi lorsque le contenu de ses paroles est incompréhensible. Le maître doit donc clairement dire qu'il ne comprend pas sans pour autant frustrer l'enfant; celui-ci est alors capable de fournir de réels efforts pour lever l'ambiguité. J'ai dû également faire ou induire fortement certaines corrections concernant notamment les tournures de phrases orales car il n'est pas possible de laisser l'enfant dans l'erreur, ou de ne pas l'aider lorsqu'il ne sait pas se corriger. La relecture est la dernière phase que doit prendre en charge l'instituteur aussi bien au milieu qu'à la fin de l'activité.

Suite à l'application des méthodes proposées par les livres, mes constats quant aux résultats obtenus sont mitigés et ce, non pas par rapport au travail des enfants, mais par rapport au mien. Il est en effet très difficile de rentrer à la fois dans le dialogue didactique avec les élèves, dans la formation de phrases correctes, dites au bon rythme et de noter leurs propositions. Mes premières tentatives de dictée à l'adulte se sont donc soldées par un échec car je ne savais pas quelle position prendre par rapport aux élèves et surtout je ne savais pas gérer le débit de leurs propositions de peur de freiner leur imagination. Dans un premier temps j'ai donc enregistré les histoires des élèves pour les retranscrire plus tard. Mais je me suis aperçue que les objectifs de la dictée à l'adulte étaient alors évincés. J'ai donc pris le parti d'écouter leurs propositions et de les résumer à la fin avec eux, de manière à ce qu'ils voient le geste graphique s'exécuter. Réussir à mettre en place une dictée à l'adulte organisée relève donc d'une préparation pointue et c'est seulement sur le long terme que les résultats sont réellement efficaces aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant.

II.3. Les obstacles et leurs remédiations en production d'écrit:

II.3.1. Comment surmonter les obstacles?

Les obstacles d'ordre lexicaux:

Le premier obstacle à la production de texte est d'ordre lexical, une fois bien sûr que les élèves ont choisi ce qu'ils allaient écrire. Cet obstacle peut influencer non seulement leur imagination comme nous l'avons vu plus haut, mais aussi la qualité langagière du texte car il

concerne d'une part le registre de langue du texte, la richesse et la diversité des mots employés mais aussi la longueur du texte. Si l'effort fourni est très important pour écrire une phrase, il devient énorme pour écrire un texte de quelques lignes seulement. Un manque de vocabulaire peut donc entraîner de nombreuses répétitions qui appauvrissent le texte de l'élève; tous ses efforts peuvent alors paraître décevants d'une part pour lui et d'autre part par rapport aux attentes du maître. Or, manquer de vocabulaire ne signifie pas forcément manquer d'imagination.

Outre les lacunes lexicales, l'enfant doit aussi se retrouver dans l'univers des mots. Tout le travail des moments de langage et d'expression en maternelle est donc un préalable nécesaire à la production d'écrit et au fait que les élèves se sentent à l'aise ou non en situation d'écriture et de dictée à l'adulte.

Les obstacles d'ordre orthographique:

En classe de CE1, si je ne suis pas rentrée dans des analyses d'erreurs orthographiques très précises, j'ai surtout attendu des élèves et ce, conformément aux programmes, que la relation phonème / graphème soit respectée et que des mots simples ou déjà rencontrés soient bien orthographiés. Curieusement dans le travail de production d'écrit, c'est l'orthographe qui semblait inquiéter le plus les élèves: «Comment fait-on si on ne sait pas écrire les mots?», «Tu nous aideras pour écrire les mots?». Les élèves éprouvaient donc une réelle gêne concernant l'orthographe, qui s'est ressentie sur la qualité littéraire des textes. Or, cette inquiètude est légitime puisqu' un élève de CE1 n'a pas un répertoire de mots encore très riche et que la fréquentation de ses lectures n'a pas encore influencé son capital orthographique de mots. De plus sa connaissance des règles d'orthographes et des exceptions ne peut être que limitée puisqu'il vient à peine d'entrer dans la lecture et dans l'écrit. Là encore un travail est à faire pour éviter la surcharge cognitive des enfants. Une élève a par exemple écrit au sujet de l'objet mystérieux qu'il s'agissait en réalité d'un « appareille qui sère à fer des frite en forme de père noël » Certaines erreurs ont pu être corrigées grâce au dialogue, c'est le cas de l'absence de la marque du pluriel par exemple et d'autres ont été vérifiées dans le dictionnaire lorsque les élèves savaient l'utiliser. Le temps de correction était donc relatif à la longueur des textes.

L'aide fournie aux élèves:

Concernant les obstacles orthographiques, je ne voulais pas que les élèves soient gênés dans leur démarche d'imagination. J'ai donc écrit au tableau les mots dont l'orthographe posait

problème au fur et à mesure des besoins des élèves. Au bout de quelques minutes de travail, le tableau de la classe était blanchi par les mots qu'ils me demandaient. Avec du recul je me suis aperçue en regardant le tableau qu'ils auraient pu écrire eux-même certains mots. Or comme il fallait satisfaire rapidement les demandes de chaque élèves, je n'ai pu réfléchir aux mots qu'il fallait leur donner ou non. Cependant tous les élèves montraient un réel intérêt pour leur travail et je les ai vus de plus en plus à l'aise dans leur écriture. Cette méthode a eu deux répercussions dans notre progression sur l'imaginaire:

- D'une part, écrire des mots au tableau a influencé certains élèves dans leurs production, ce qui fait que j'ai obtenu une uniformité des productions dans un premier temps. Ainsi lors de la rédaction de la fin de l'histoire de Martin, un élève m'a demandé comment on écrivait le verbe mourir. Une fois au tableau, ce mot a dû influencé les autres élèves qui ont, pour la majorité d'entre eux, fait mourir leur personnage comme nous pouvons le constater dans les productions suivantes: « Il tomba dans les pommes parce qu'il a mangé du poison et il a appelé les pompiers pour le soigner. Mais à la fin il meurt », « Comme chaque samedi matin, Martin alla se promener dans les rues de Paris après avoir fait ses courses. Mais en marchant dans la rue du pêcheur il tomba nez à nez devant la vitrine d'un marchand de poison mais il croit que c'est du poisson et il en mange un. Après il part chez lui et il boit de l'eau car il a mal au ventre. Il veut appeler la police mais il n'a pas le temps et il meurt. » Ces deux productions pourtant différentes au niveau des péripéties ont une fin similaire; avec plus de recul j'aurais pu écrire les mots demandés sur les feuilles de chaque élève pour conserver la diversité des idées.

- Cependant, écrire les mots au tableau a eu une répercussion positive dans d'autres exercices, notamment dans la mise en place du jeu de cartes « il était une fois ». Comme les consignes avaient changé et que tous les élèves devaient obtenir une production différente en fonction des cartes qu'ils avaient tirées, les mots du tableau ont eu une autre conséquence et ont cette fois été source d'inspiration pour des élèves qui ne savaient pas quoi raconter. Ainsi, un élève qui a tiré les mots « un fou », « une prison » et l'adjectif « heureux » ne savait pas trop à quel univers se référer pour situer son récit. En revanche, l'élève qui a tiré les cartes « princesse », « château », et « triste » s'est tout de suite projeté dans l'univers de contes, car chaque mot renvoit à un référent culturel spécifique. Or cet élève m'a demandé de lui écrire au tableau l'expression: il était une fois. En voyant cela le premier élève s'est immédiatement mis à écrire un conte.

Il faut donc bien mesurer, avant de proposer une telle aide les répercussions qu'elle aura sur les productions de toute la classe.

La grammaire de phrase et l'emploi des temps verbaux:

La grammaire de phrase selon le second tome de français du concours de professeurs des écoles: «traite de notions relevant du cadre phrastique(...): types et formes de phrases, nature et propriété des constituants de la phrase, phénomènes de coordination et subordination » Sans aller aussi loin dans mes exigences, j'ai remarqué que les phrases rédigées étaient en moyenne simples, donc composées d'un sujet d'un verbe et d'un complément. Mais chez beaucoup d'éleves qui étaient en difficulté dans la formation de phrases cohérentes, je retrouvais souvent les mots qu'ils voulaient placer dans un ordre aléatoire et avec un verbe conjugué sous la forme qu'il connaissaient le mieux c'est à dire le présent, ou l'infinitif des verbes du premier groupe. Pour certains textes je devais demander aux élèves ce qu'ils avaient écrit au fur et à mesure de ma lecture et comme ils ne parvenaient pas eux-même à se relire ils me racontaient leur texte de mémoire et nous parvenions ensemble à retrouver certains mots de leur récit ainsi que la trame générale.
Concernant les emplois des temps verbaux je me suis aperçue avec surprise que les élèves avaient utilisé pour beaucoup d'entre eux le temps du récit c'est à dire le passé simple. Je ne suis donc pas revenue beaucoup sur ce problème qu'ils semblaient résoudre de manière naturelle, instinctive et qui n'aurait pu leur être expliqué même avec des mots simples en si peu de temps.

Pour remédier aux difficultés rencontrées, les erreurs grammaticales ont été reprises une par une et je demandais aux élèves de reformuler leurs phrases de manière correcte. En lisant une phrase, certains élèves parvenaient à se corriger d'eux-mêmes alors que d'autres élèves ne voyaient pas les erreurs ou ne savaient les surmonter. Encore une fois, le temps m'a fait défaut et il m'a parfois fallu apporter des corrections moi-même pour que les enfants puissent recopier la trace finale au propre avant mon départ.

Avant de se lancer dans un tel travail de production d'écrit, il faut donc bien mesurer le temps que cela nécessite et ne pas renoncer au milieu de l'effort sous peine de voir déçus les élèves qui se sont beaucoup investis dans un texte même très court.

Les obstacles dûs à la grammaire de texte:

La grammaire de texte, selon le tome 2 de français, concours de professeur des écoles[1]

1Dhers M, Dorange P, Garcia-Debanc C, Pierson C & Séguy A., Concours de professeur des écoles, *Français Tome 2*, Paris, Hatier concours, 2003.

« prend comme analyse le cadre du texte et s'intéresse aux faits de langue qui entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion du texte ». Entrer dans une production écrite d'un récit implique également que les élèves puissent entrer dans la narration. Les enfants fréquentent depuis longtemps les schémas narratifs et sont familiers, notamment à l'univers du conte. Beaucoup d'élèves ont commencé leur production écrite du jeu de cartes par l'expression « il était une fois » sans forcément avoir conscience que c'était une situation initiale avec présentation des lieux et personnages. Ils savaient toutefois qu'il s'agissait là d'un début et qu'il faudrait une fin pour clore le récit. La fréquentation d'albums est donc une aide à la structuration du récit du futur écrivain. Les illustrations ont également leur importance vis-à-vis des non-lecteurs, car elles illustrent les différentes étapes du texte. Au-delà du respect de ce schéma qui ne concerne que les textes narratifs, les élèves doivent également respecter les règles de cohérence d'un texte à condition bien sûr que les exigences soient adaptées à leur niveau. Un texte cohérent doit obéir à quatre règles énoncées par M.Charolles dans un article de la revue Langue française en 1978:

- La règle de « non-contradiction »Il s'agit de la règle sur laquelle j'ai été le plus exigeante. Le texte doit avant tout rester crédible même s'il se situe dans un univers merveilleux.

- La règle de « répétition »: La répétition se fait à l'aide de synonymes ou de substituts. C'est principalement lors de la correction que les élèves ont pu corriger leur texte de ce point de vue. Pour certains élèves, la production était trop courte pour que des substituts soient utilisés.

- La règle de « progression ». Cette règle devait être en général respectée même si de ce point de vue le renouvellement de l'information n'était pas une de mes priorités.

- La règle de « congruence » J'ai été beaucoup moins exigeante quant à l'emploi de connecteurs, et l'usage de synonymes notamment en raison de la longueur des textes qui était insuffisante pour en apprécier les effets.

Même au cycle III, il faut aider les élèves, les soulager dans leur effort d'écriture. Pour que cette aide soit efficace, il faut qu'elle ait été construite par les élèves eux-mêmes. C'est le cas du scénario du récit policier que nous avons construit en TAP. Les élèves nous ont dicté le contenu puis nous l'avons mis en forme:

TITRE	***?***		
1) Situation initiale	Personnages	Héros	
		Amis	
		Ennemis	
	Lieux de l'action		
2) Déclenchement	Actes criminels: (meurtres, vols...)		
3)Actions: Péripéties	Indices		
	Qui mène l'enquête? (police, héros...)		
	Suspense		
4) Solution de l'enquête	Résolution: Qui est le coupable?		
5) Situation finale:	Que se passe -t-il après la résolution de l'enquête?		

Cette trame a été complétée par des groupes d'élèves qui ont monté un scénario qui servait de base, de structure au travail de l'imagination. Les élèves s'assuraient ainsi, en reprenant un modèle commun à plusieurs récits policiers, de rédiger un texte ayant une structure cohérente et ordonnée autour du schéma narratif. Nous retrouvons donc dans le tableau les étapes du schéma quinaire:

- Situation initiale
- Élément perturbateur
- Péripéties
- Résolution
- Situation finale

Un tel exercice a donc permis d'éclairer les élèves sur les phases autour desquelles s'articule le récit. Le travail d'écriture est donc entamé et l'imagination des élèves libérée des contraintes concernant la grammaire de texte.

II.3.2. La place de la correction:

Tout d'abord, une correction en surface n'est pas un travail utile. Le fait d'y passer du temps est un pas nécessaire vers l'autonomie. Avant de procéder à des corrections

grammaticales, ou lexicales, je demandais systématiquement aux élèves de se relire avant de venir me voir pour mettre au propre leur brouillon et remédier ensemble aux problèmes d'othographe subsistants. Ce travail de relecture et de correction se faisait avec des groupes de 5 élèves au maximum et qui avaient des besoins communs pendant que les autres élèves travaillaient en autonomie ou à l'aide de dictionnaires.

II.3.3. La différenciation:

Dès que j'ai eu en main les premières productions d'élèves je me suis aperçue d'un grand écart de qualité entre les productions. Le travail de différenciation s'est alors imposé afin que chacun puisse progresser là où il en avait le plus besoin. Lors des premiers exercices de rédaction, certaines productions étaient très courtes et de ce fait la narration relativement pauvre alors que certains élèves écrivaient des textes d'une dizaine de lignes comportant des phrases correctes et qui suivaient un schéma narratif distinct. Tout un travail d'analyse des productions devait donc précéder le travail de correction demandé aux élèves. Puis, lors des corrections, j'ai constitué des groupes de besoin:

- Le « guidage fort »: j'ai été très présente pour les élèves qui étaient confrontés à la barrière de la langue et le travail mené avec eux prenait la forme de la dictée à l'adulte. J'ai en effet privilégié leur capacité à imaginer et formuler des phrases cohérentes car je n'aurai pas eu le temps de mettre en place un travail de fond concernant toutes les difficultés à l'écrit.
- Le « guidage faible »: Pour les autres élèves, l'utilisation de grilles d'évaluations de leurs écrits m'ont permis de former des groupes avec lesquels nous avons insisté sur un point particulier du récit: la situation initiale par exemple.

Elaborer un récit, l'inventer, le mettre en mots est donc un travail laborieux mais qu'il faut organiser pour ne pas lasser les élèves voire leur ôter tout plaisir d'écrire.

III Bilan général

III.1. Imaginer pour maintenir le plaisir d'écrire:

Pour que les enfants écrivent de belles histoires ils faut qu'ils aiment le faire. Les enfants connaissent le temps nécessaire à l'écriture d'un texte court, et savent que les efforts de correction sont très importants, or, cela peut gâcher leur plaisir d'écrire.

**Jouer pour motiver les élèves:*

Dans un premier temps, j'ai pris le parti de proposer des activités d'écriture ludiques . Le jeu est ainsi une entrée très riche pour la motivation des élèves, qui ont par exemple beaucoup apprécié la fabrication du jeu de cartes « Il était une fois ». Il constitue une bonne introduction à l'art d'inventer des histoires et peut avoir une fonction d'entraînement oral; Un élève tire trois cartes, puis il doit raconter une histoire à ses camarades. Cet exercice comporte des objectifs d'improvisation théatrale mais aussi de communication orale avec un public. Puis les élèves peuvent ensuite rédiger leur texte, en fonction du succès qu'il a obtenu auprès de ses camarades. Cette transition par l'oralisation peut aider les élèves à comprendre que l'écrit est destiné lui aussi à un public, à des lecteurs. Giani Rodari[1] est donc un auteur très intéressant car il propose des situations d'écriture riches qui présentent pour la plupart d'entre elles un caractère ludique. J'ai constaté dans ma classe de CE1 un réel plaisir des enfants lorsqu'ils devaient inventer de nouvelles histoires à partir de variables extraites de son livre. De plus, j'ai chercher à varier les situations de création pour ne pas lasser les élèves. Celles-ci pouvaient être collectives, en groupe, individuelles et s'appuyaient sur des supports variés. C'est le cas du « binôme imaginatif » qui implique une phase d'excitation lorsque les élèves découvrent ensemble les deux mots à lier. Le plaisir était maintenu lorsque les enfants ont amusé leurs camarades en leur proposant des textes comiques, lors de lectures collectives.

**Favoriser les interactions:*

Il est intéressant des proposer un travail sous plusieurs formes pour maintenir la motivation des élèves en les surprenant. Les enfants de ma classe de CE1 pensaient que l'acte d'écriture était avant tout individuel. Or, lorsque je leur ai proposé d'écrire des textes en groupe pour ensuite les lire à d'autres groupes, ils se sont montrés très coopératifs et motivés

1Rodari G., *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Éditeurs français réunis, 1979.

par la nouveauté de l'exercice. Les interactions étaient ainsi favorisées au sein du groupe lui-même, mais aussi dans la classe, lors de la lecture à voix haute des textes de chaque groupe par exemple. Tout ce travail a eu une répercussion positive sur l'ensemble de cette classe dans laquelle le travail de groupe et principalement l'écoute, n'étaient pas très développés. Les interactions peuvent également mener au conflit, qui peut aboutir s'il est bien mené, à un résultat positif. Lors du T.A.P. réalisé en classe de CM2, chaque groupe a dans un premier temps, complété son scénario. Puis, pour vérifier que ceux-ci soient complets, intéressants, les élèves ont échangé leurs travaux par groupe de deux. Chaque groupe devait donner des conseils pour que le scénario de leurs camarades soit amélioré. Or ces échanges avant tout très riches ont quelque-fois pris la forme d'une critique ouverte sur les choix faits par des enfants des autres groupes: « Ce n'est pas intéressant », « votre histoire ne veut rien dire »... Nous avons donc expliqué aux enfants concernés que le but de cet exercice était de donner des conseils tout en respectant les choix d'écriture de leurs camarades. Ce travail de groupe a entraîné une recorrection des scénarios plutôt fructueuse.

III.2. Et si c'était à refaire?

Renforcer le plaisir d'écrire:

Avec un peu plus de recul, je me suis aperçue que les situations qui ont été mises en place dans ma clase de cycle II étaient axées sur le plaisir de l'imagination. Or mon objectif était aussi de développer le plaisir d'écrire par le truchement de l'imagination. Il m'aurait donc fallu, pour renforcer ce plaisir de la mise en mots, non pas me contenter d'aider les élèves à surmonter les obstacles de la langue mais leur montrer la finalité de l'écriture et pourquoi il est intéressant d'élaborer un texte sans fautes, comprénensible par tous et bien présenté. Pour remédier à ce problème, j'aurai pu leur proposer la lecture d'un brouillon et du même texte corrigé. J'aurai pu également leur proposer d'observer des esquisses de certains peintres ou sculpteurs puis les oeuvres finales correspondantes qui ont nécessité des heures de travail. Une telle approche permet de monter aux élèves qu'il y a toujours un but à atteindre dans un travail de longue haleine.

Vers le projet d'écriture:

- Écrire pour être lu:

Dans l'ouvrage dirigé par Catherine Tauveron et Pierre Sève[1],Il est indiqué qu'il faut passer de « L'écriture comme activité d'expression de soi à l'écriture comme entreprise de séduction de l'autre ». Il est important de faire connaître tous les possibles de l'écriture aux enfants et de leur faire prendre conscience qu'il s'agit d'un acte de communication. Pour cela, il faut donner à l'écrit une autre dimension que celle d'être présente dans un cahier du jour. Pour ce faire, j'ai voulu que les enfants lisent les textes de leurs camarades ou même leur propre écrit devant la classe. Les enfants qui lisaient leurs propres textes étaient très fiers de leur travail, sentiment qu'ils auraient ignoré si le texte avait été recopié directement dans leurs cahiers. Avec des élèves de tous niveaux, l'engagement dans un projet d'écriture leur fait donc prendre conscience de tout l'intérêt de l'écriture et ce, aussi bien dans un travail collectif qu'individuel. Il est possible, par exemple, de faire produire à des élèves de cycle I et de cycle II un album. Le texte peut se présenter sous la forme d'une dictée à l'adulte collective accompagnée d'illustrations individuelles. Chaque enfant repart ainsi avec son texte que l'instituteur aura pris soin d'imprimer sous la forme d'un petit livre. Au cycle III les élèves peuvent publier eux même leur livre et le projet peut s'étendre à des objectifs en informatique mais aussi en histoire, sur l'imprimerie et en découverte du monde, sur la fabrication de papier recyclé. Les élèves prennent ainsi part non seulement à la réalisation de leur texte mais aussi à la constitution de l'objet livre. Le projet d'écriture d'un livre s'étend donc à de nombreuses disciplines et peut mobiliser une classe dans un objectif commun précis.

- Écrire pour communiquer: le lien entre l'école et les familles:

Le projet d'écriture permet enfin d'ouvrir les portes de la classe aux familles à travers de nombreux objectifs communicationnels. Rendre les textes de la classe, puis des élèves individuellement, publiables enrichit comme nous l'avons vu les interactions dans la classe mais aussi au sein de l'école. La classe maternelle dans laquelle j'ai effectué mon stage R2 se situait en rez-de-chaussée d'une école primaire. Deux fois par semaine, un élève de CM1 venait lire aux enfants de petite et de moyenne section une histoire qu'il avait écrite. Toute l'école était ainsi intégrée dans le projet de cette classe; Les CM étaient ravis de pouvoir lire leurs histoires aux petits, de répondre à leurs questions, et les petits très attentifs au moment de la lecture. Ils demandaient quand ils pourraient à leur tour eux aussi écrire une histoire pour la lire.

Or, un projet d'écriture ouvre également les portes de l'école aux parents. Si un enfant

1Tauveron C, Seve P., *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier Pédagogie 2005.

rapporte chez lui un livre produit en classe avec une belle mise en page, des illustrations, ses parents y portent un intérêt autre que pour un texte recopié sur un cahier. Il est possible aussi de faire rentrer les parents dans la classe pour faire une exposition d'affiches racontant plusieurs histoires, les enfants sont ainsi fiers de présenter leur travail. L'écriture est un moyen de communication qui permet en ce sens de faire entrer les parents dans l'imaginaire des enfants.

Conclusion

Ainsi, j'ai voulu montrer qu'imaginer des histoires et les écrire n'est pas motivant si on ne le fait que pour soi même. Les enfants ont besoin qu'on leur fournisse un moyen d'expression à travers lequel ils puissent communiquer leurs pensés et décrire l'univers dans lequel ils vivent. Or, l'écriture ne se réduit pas au rang d'outil au service de l'imagination; C'est un art autour duquel l'enfant se socialise développe ses goûts littéraires ainsi que de nombreuses compétences langagières.

L'imagination et l'écriture sont aussi source d'un travail de création atistique que l'on peut relier à beaucoup d'autres disciplines; C'est le cas des arts visuels à travers les illustrations par exemple.

Pour conclure, faire entrer les enfants dans l' écrit implique un travail de longue haleine concernant le développement et l'enrichissement de la culture de l'élève. Une nourriture littéraire de l'imagination est une condition inévitable pour permettre aux élèves d'être, dans un premier temps, à l'aise avec la langue française. Il est donc primordial de familiariser les enfants avec les albums, les contes et les romans par exemple, d'une part pour augmenter les apports en vocabulaire nouveau et d'autre part pour construire avec eux des réseaux aussi bien autour d'un thème central que d'un personnage vu par différents auteurs. L'entrée dans les livres est ainsi facilitée et une rencontre régulière avec la littérature peut provoquer une résonance et peut être éveiller l'imagination.

BIBLIOGRAPHIE

Ministère de l'Education Nationale., *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?* C.N.D.P / X.O. Éditions, 2004.

Ministère de l'Education Nationale, *Qu'apprend-on à l'école Maternelle?* C.N.D.P / X.O. Éditions, 2004.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la culture, direction des écoles, *La maîtrise de la langue à l'école*, Collection une école pour l'enfant des outils pour les maîtres, C.N.D.P. Paris, Éditions Eoles, 1992.

Carle E., *La chenille qui fait des trous*, New York, Éditions Mijade, 1969.

Chartier A-M., Clesse C. & Hébrard J., *Lire écrire 2.Produire des textes*, Paris, Hatier pédagogie,1998.

Delafont A., *Des images à parler à lire,à écrire.*, C.R.D.P. Du Nord-Pas-De-Calais, 1996.

Dhers M, Dorange P, Garcia-Debanc C, Pierson C & Séguy A., Concours de professeur des écoles, *Français Tome 2*, Paris, Hatier concours, 2003.

Duborgel B., *Imaginaire et pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le sourire qui mord, 1983.

Garcia-Debanc C., & Plane S., *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?*, Paris, Hatier Pédagogie, 2004.

Jean G., *Les voies de l'imaginaire enfantin*, Paris, Éditions du scarabée, 1979.

Postic M., *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, Éditions Presses universitaires de France, 1989.

Rodari G., *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Éditeurs français réunis, 1979.

Tauveron C, Seve P., *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier Pédagogie 2005.

Van Allsburg C., *Les mystères de Harris Burdick*, Paris, École des loisirs, 1985.

ANNEXES

ANNEXE 1

La sorcière et la tasse

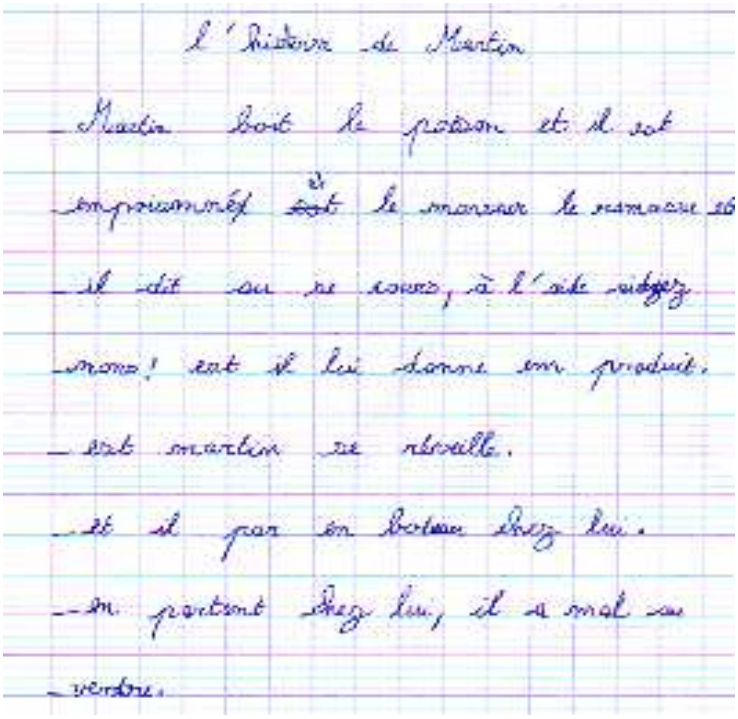
Une sorcière buvait son thé dans une tasse. Mais la tasse était ensorcelée et elle se sauva par la fenêtre. La sorcière s'envola sur son balai magique et elle attrapa la tasse. À la fin, elle retourne chez elle pour finir son thé tranquillement.

La voiture et la citrouille

Un papa conduisait son enfant marc à l'école. Mais en conduisant, il roule sur quelque chose de dur. C'était une citrouille. Mais la citrouille était hantée, c'était la maison d'une princesse. La citrouille se casse et la princesse sort elle devient amie avec Marc.

ANNEXE 2

Productions d'élèves: « la suite de l'histoire de Martin »

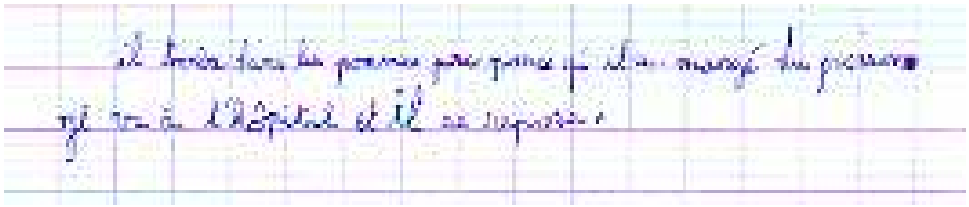

l'histoire de Martin

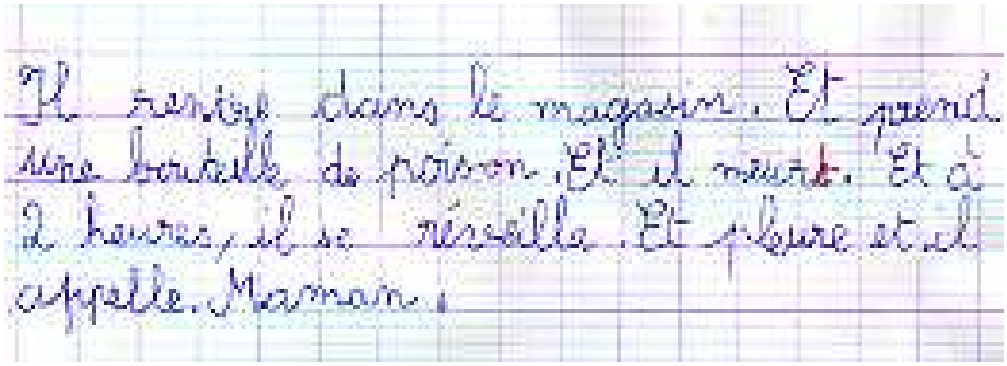
Martin boit le poison et il est empoisonné il va chez le médecin le médecin lui dit qu'il ne doit pas, à l'aide rédiger mais il est il lui donne un produit.

Et martin se réveille.

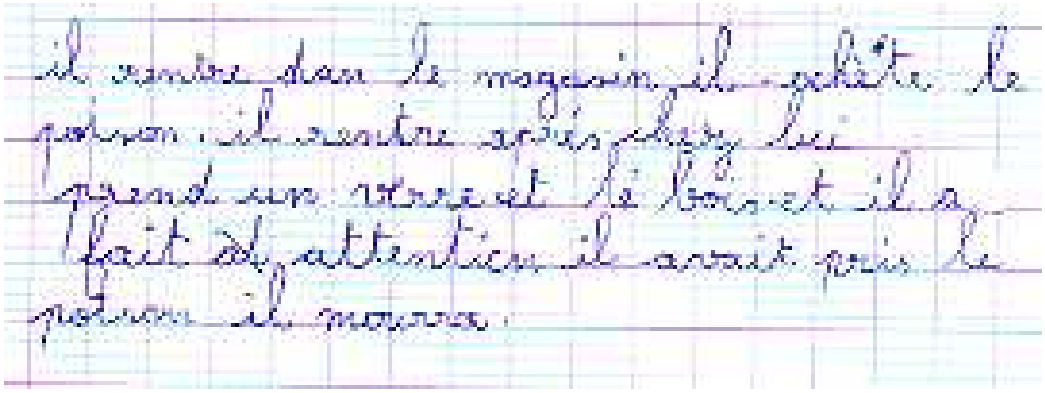
Et il part en Bateau chez lui.

En partant chez lui, il a mal au ventre.


il tombe dans les pommes puis quand il se réveille il va à l'hôpital et il se suicide.



Il rentre dans le magasin. Et prend une bouteille de poison. Et il meurt. Et à 2 heures, il se réveille. Et pleure et il appelle. Maman.



il rentre dan le magasin il achète le poison. il rentre après chez lui prend un verre et le boit et il a fait dy attention il avait pris le poison il meurt.

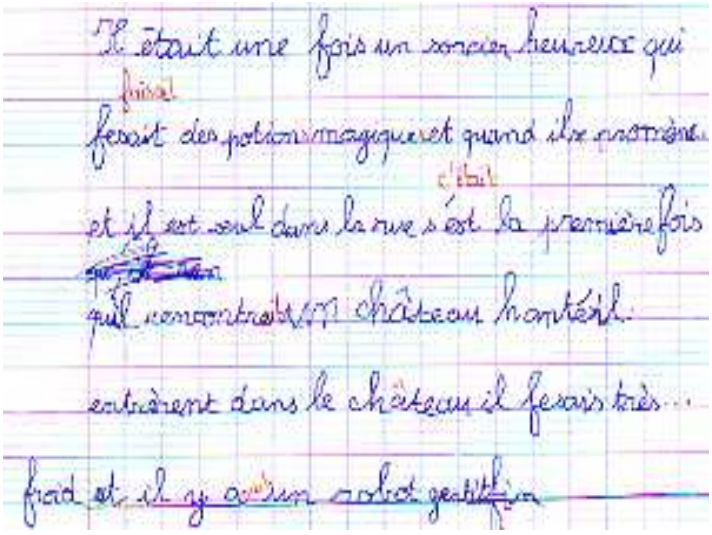
ANNEXE 3

Tableau des cartes du jeu « Il était une fois »

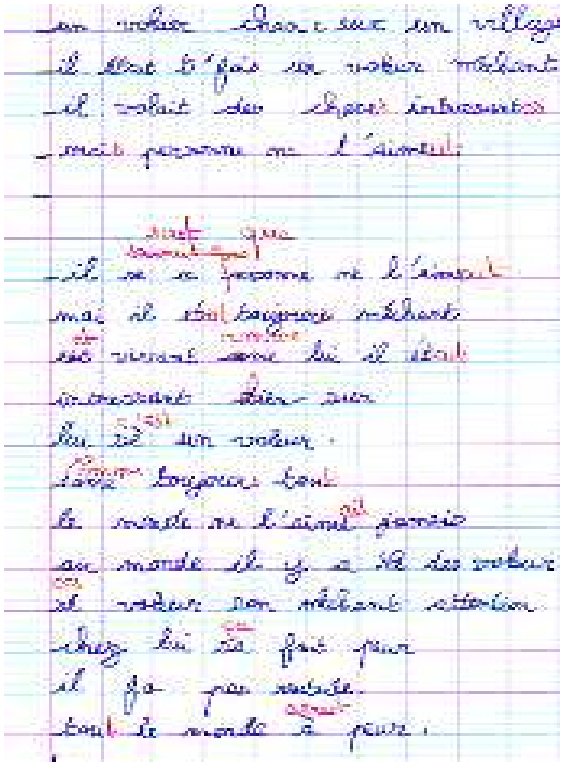
PERSONNAGES	ADJECTIFS	LIEUX
Un prince	laid	Un chateau
Une princesse	beau	Une maison
Un roi	méchant	Une prairie
Une reine	gentil	Une forêt
Un marchand	magique	Un lac
Une paysane	heureux	Une cabane
Un paysan	malheureux	Une cuisine
Un cheval	idiot	Le marché
Un crapeau	fou	Une maisonnette
Une souris	chanceux	Une rivière
Une fée	merveilleux	Un chemin
Une magicienne	géant	Un donjon
Un magicien	minuscule	Un jardin
Un sorcier	secret	Une citadelle
Une sorcière	splendide	Une route
Un lutin	empoisonné	Un champ
Un loup	grincheux	Une chaumière
Un duc	brillant	Un terrain
Une petite fille	intelligent	Des remparts
Un petit garçon	stupide	Une tour
Un ours	énorme	Une montagne
Un pirate	timide	Une chaumière
Un dragon	déguisé	Un escalier
Un monstre	doux	Une plage

ANNEXE 3 BIS

Productions d'élèves à partir du jeu « Il était une fois »



Il était une fois un sorcier heureux qui faisait des potions magiques et quand il se promène et il est seul dans la rue s'est la première fois qu'il rencontrait un château hanté. Ils entrèrent dans le château il faisait très froid et il y a un robot gentil.



Un voleur chez lui un village il était très un voleur méchant il volait des choses intéressantes mais personne ne l'aimait.

Il est que
Il se personne ne l'aimait
mais il était toujours méchant
et vivait comme ça il était
toujours tout seul
lui il un voleur.
Tous toujours tout
le monde ne l'aimait jamais
au monde il y a de des voleurs
et voleur son méchant caractère
chez lui ça fait peur
il fa pas malade.
tout le monde a peur.

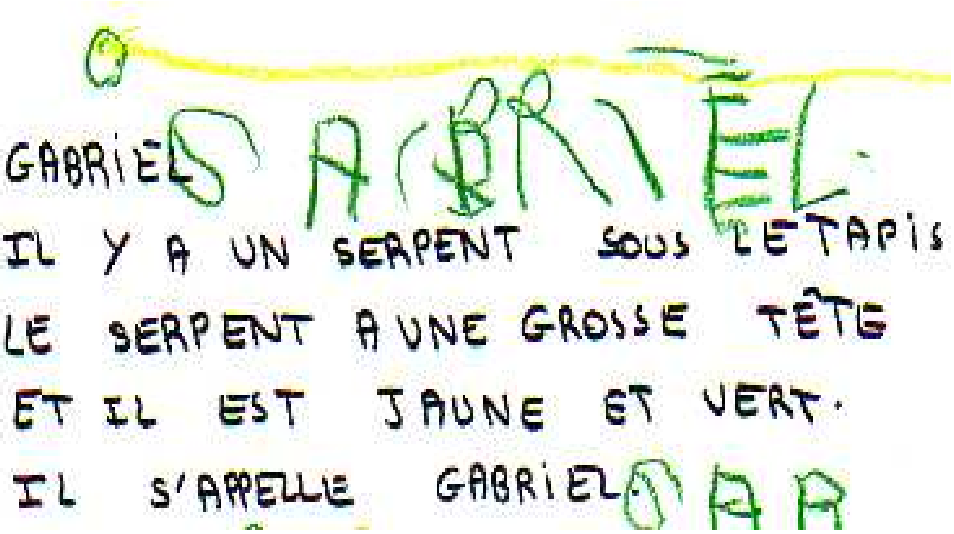
ANNEXE 4

Chris Van Allsburg, « Les mystères de Harris Burdick »
Sous la moquette

ANNEXE 4 Bis

Illustrations d'élèves et dictées à l'adulte à partir de la photo ci-dessus.

Consigne: Dessine ce qu'il y a sous la moquette. Qu'as-tu dessiné?



ADRIAN

C'EST UNE TORTUE, LE MONSIEUR EST EN COLERE CAR LA TORTUE VA FAIRE TOMBER LA LAMPE ET LA TABLE.

CHARLOTTE

SOUS LE TAPIS IL Y A UN CHAT ET UNE SOURIS. LA SOURIS MANGE UN FROMAGE ET LE CHAT FAIT MIAOU.

ANNEXE 5

Illustrations extraites de l'album *la chenille qui fait des trous* d'Eric Carle

PRODUCTION SOUS FORME DE DICTÉ À L'ADULTE DES ÉLÈVES DE MOYENNE SECTION:

« La chenille veut manger le soleil. Elle n'y arrive pas. Elle se promène et il y a un clown qui l'invite à manger. La chenille mange trop alors elle tombe malade. A la fin elle guérit et elle devient un beau papillon. »

Comment utiliser l'imagination dans la création littéraire

RÉSUMÉ: Permettre à l'enfant d'exprimer son imagination dans une production d'écrit est une nécessité pour le développement de ses goûts littéraires. La liberté de créer, d'inventer permet à l'élève de prendre du plaisir dans l'acte d'écriture, même s'il lui faut surmonter les obstacles dûs aux exigences de la langue; c'est pourquoi il faut lui apporter les aides et les supports nécessaires au maintien de sa motivation.

MOTS CLES: Expression écrite, imaginaire, imagination, création littéraire, communication.